

## REVELAÇÕES DO SINAES: (DES) CAMINHOS DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

**JEFERSON SACCOL FERREIRA**

Universidade Federal da Fronteira Sul  
jefersonferreira660@yahoo.com.br

**JULIO ALEX FERREIRA**

Faculdade Santa Rita de Chapecó  
julioalex90@hotmail.com

**ELISA CHRISTINA FERREIRA**

Faculdade Regional Palmitos  
eli\_mana\_770@hotmail.com

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, em 2014, decorridos dez anos de implementação do Sinaes. Focalizou os Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, analisando o Enade 2014, entre outros documentos disponibilizados pelo Inep. Nos procedimentos metodológicos foram identificadas 06 (seis) categorias e 39 (trinta e nove) Indicadores de Qualidade ancorados em Morosini (*et al*, 2016). Nessas análises, procurou-se caracterizar o Curso de Pedagogia no Sinaes (2014), levantar dados e informações e estudá-las em cotejo às categorias de qualidade propostas. As constatações do estudo revelam que a qualidade da formação dos estudantes dos Cursos de Pedagogia no Brasil é baixa e implica na inabilidade desses em relacionar a teoria à prática; posicionar-se adequadamente em relação à profissão do Licenciado em Pedagogia; problematizar temas relacionados à educação; ensaiar o ato de criticar e refletir; posicionar-se em defesa de princípios constitucionais; ancorar-se em percepções mediadas pelo conhecimento científico; perceber a cidadania e suas formas de conquista e perceber os preceitos mais básicos da escola, entre outras revelações.

**Palavras-chave:** Avaliação da qualidade. Sinaes. Licenciatura em Pedagogia.

## 1. INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a qualidade da Educação Superior é, fundamentalmente, um exercício que abre caminhos para se pensar a própria educação superior em sua totalidade; e, portanto, o desenvolvimento humano. A propósito, Bawden (2009, p.49), opina que há uma “relutância estranha e inexplicável por parte das instituições em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social”. Essa lógica interage na/com a educação superior do Brasil como do mundo e supercomplexifica<sup>1</sup> processos e relações entre sociedade, economia e Estado, marcando o fim de um duelo que parece já estar perdido desde a Modernidade, porque a vitória da educação de mercado em detrimento da educação como bem público evidencia-se em todas as partes do mundo, notadamente no Brasil.

Pela importância de se compreender esse embate e pelo fato da educação de qualidade ser tão cara à nação brasileira, porque implica no Direito à Educação, nos dedicamos a estudar a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, sobretudo, porque, por meio de bons profissionais docentes, crianças e adolescentes têm a garantia constitucional do Direito de Aprender. Quem aprende, sabe pensar; quem pensa tem mais chances de se emancipar. O estudo da qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil demandou o exame aprofundado do(s) conceito(s) de qualidade e quais os sentidos que lhe são atribuídos dentro de um sistema que se propõe a avaliá-la - o Sinaes - e das diretrizes e políticas normativas que lhe conduzem e moldam.

Desde os primeiros estudos sobre a qualidade da Educação Superior formulados nos anos noventa por Harvey e Green (1993), Barnett (1992) e Green (1994) quando as primeiras classificações de qualidade estavam voltadas à perfeição ou utilidade do produto ou serviço para atender às necessidades para os quais foi criado (*quality as fitness for/of purpose*), até os dias atuais, parece que a maioria das concepções de qualidade existentes no Brasil e no mundo, embora com alguns momentos e espaços de resistência, como o Paiub, estão intimamente aliadas à ideia de atendimento às demandas dos clientes. Essa perspectiva de qualidade resulta na mercadorização do conhecimento, no individualismo e na economia, num flagrante desrespeito ao bem comum, que concebe a educação como princípio democrático do bem público, com compromissos explícitos com a dignidade da pessoa humana, que é base para educação de qualidade social. Com isso, queremos dizer que há muitas definições e classificações de qualidade, mas a maioria delas encerra em seu interior a lógica da supremacia do mercado e não a do desenvolvimento humano e social.

Alguns autores brasileiros que discutem a qualidade na educação superior observam que a mesma não é posta em ampla discussão na sociedade e que a polissemia conceitual que lhe é inerente não tem se constituído em um problema, mas, mesmo assim, este tema permanece na agenda da educação superior. São defensores dessa linha Dias Sobrinho (2013), Cury (2010), Morosini (2010-2016), Bertolin (2009), entre outros.

Se a qualidade do sistema educativo é central nesse debate, foram centrais, também, para este estudo, as diferentes concepções de qualidade assumidas pelas instituições de ensino superior e pelo Estado desde a publicação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Uma definição da qualidade traz consigo a difícil tarefa de compreender posições, conceitos, definições e concepções de ensino, aprendizagem, políticas de ensino, gestão e planejamento,

---

<sup>1</sup> Termo empregado por Morosini no trabalho: *Higher education in times of supercomplexity*. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacao.pdf>> . Acesso em 03 mar. 2016.

assim como implica na demarcação de posições políticas e ideológicas, quase sempre inconciliáveis (RIBEIRO, 2011), a exemplo da definição do termo qualidade.

Durante os mais de dez anos da publicação da Lei do Sinaes muita legislação que consagra a garantia de um padrão de qualidade foi produzida e grande parte da literatura sobre avaliação existente no Brasil tem tentado estabelecer uma relação entre avaliação e o emprego do termo qualidade. Nessa literatura, constata-se que o papel do Estado como agente avaliador tem se materializado de forma mais incisiva no contexto da legislação e no discurso oficial sobre educação.

Então, diante do exposto, que noções/conceitos de qualidade o Curso de Pedagogia no contexto do Sinaes imprimiu? Apesar da vinculação entre avaliação e qualidade ser recomendada nos documentos oficiais, esta relação apresenta parâmetros suficientes para a construção de um conceito de qualidade? Os resultados da avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia reforçam que caráter: o concorrencial, no sentido do controle burocrático e ordenamento; ou o do cumprimento dos mandatos sociais das Instituições, portanto formativo-emancipatórios?

Essas questões foram baseadas em indícios e argumentos que nos levaram a crer que a implementação do Sinaes, ao longo de sua existência, incorporou importantes elementos da qualidade emancipadora. No entanto, há espaço para acreditar que a qualidade desenvolvida no âmbito do Sinaes tenha se moldado mais às orientações de mercado, portanto moldada pela legislação e de cunho quantitativo e economicista.

Nesse sentido, reconhecemos que os estudos empreendidos por Griboski (2014) em sua tese de doutorado foram reveladores ao afirmar que “os objetivos do Sinaes, estiveram, nesses dez anos de implementação, mais ajustados aos princípios da regulação na forma do controle da qualidade, em oposição à avaliação formativa e emancipatória preconizada por esse sistema avaliativo, voltada à indução da qualidade”.

Embora Griboski (2014) tenha anunciado esse cenário em relação ao Sinaes, o fez pautada no objetivo de “identificar o percurso avaliativo dos cursos de Pedagogia e as transformações produzidas pela gestão acadêmica, decorrentes das avaliações do Sinaes realizadas no período de 2005 a 2011” (GRIBOSKI, 2014, p.7). Acreditamos, assim, que a tese de Griboski (2014) e nosso estudo mantêm relação precípua no interesse de ambos os estudos buscarem compreender, a partir de suas lentes, se há novas revelações na avaliação da qualidade do Curso de Pedagogia ou se as revelações já conhecidas no mundo acadêmico permaneceram ou se transformaram.

Este estudo teve como objetivo geral a intenção de compreender como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, em 2014, decorridos dez anos de implementação do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Constituem-se como objetivos específicos deste trabalho: Conhecer e revisar as principais concepções de qualidade apresentadas pela literatura nacional e internacional que colaborem para o debate desta na educação superior; Identificar e caracterizar termos contemporâneos que recentemente têm sido empregados em relação à qualidade da educação superior; Estudar a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, no ano de 2014, no contexto do Sinaes, por meio de Categorias e Indicadores de qualidade de modo a compreender se esta qualidade está moldada à supremacia do mercado, orientada pela face normativa da avaliação, ou à qualidade emancipatória, presente nos documentos oficiais e instituintes do Sinaes.

As reflexões, análises e considerações efetivadas nesta pesquisa têm como referência o ano de 2014, marco dos dez anos de implementação do Sinaes e, também, ano de realização do Enade mais recente do Curso de Pedagogia no Brasil. Esse marco foi importante não só pelos dez anos de comemoração de seu desenvolvimento, mas por conta das experiências avaliativas construídas/acumuladas ao longo desse tempo como sistema.

## 2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A discussão sobre qualidade em educação superior no Brasil reúne, aproximadamente, três décadas de debate e o interesse da sociedade e pesquisadores sobre este tema ocorreu principalmente em função da expansão do ensino superior. Embora os estudos sobre a “qualidade” tenham se desenvolvido bastante nos últimos anos, é notório que a vasta teoria nacional e internacional produzida até o momento sobre este termo tem se revelado múltipla, subjetiva, ambígua, complexa, com convergentes/divergentes entendimentos e dependente da visão de mundo e de educação superior que se toma como referência para defini-la.

Há diversos autores, como Dias Sobrinho (2013), Cury (2010), Morosini (2010) que advertem que o termo “qualidade” tem sido, provavelmente, um dos mais empregados em pesquisas que discutem a educação superior. No passado (décadas de 1960 e 1970), em alguns países, as soluções quantitativas para a educação eram a ênfase do debate tendo em vista os desafios daquelas décadas, como o aumento nos custos e anos do ensino obrigatório, redução da idade de ingresso na escola e desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação (BERTOLIN, 2009).

Foi durante a década de 1980 que, nos Estados Unidos e na Europa, o debate sobre a qualidade da educação tomou outros rumos para além das soluções quantitativas. Recentemente, novos desafios surgiram, principalmente porque a educação superior é chamada a responder às demandas locais em um contexto global, que atravessa um “estado de mutação que se encontra em todas as partes” [...]; um processo histórico de “longo prazo, que se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo” (DIDRIKSSON, 2008, *apud* MOROSINI, 2014, p. 386).

Em relação ao desenvolvimento humano e social, com Bawden (2009, p.49) entendemos que “existe uma relutância estranha e inexplicável por parte das instituições de educação superior em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social”, isto é, que tanto no passado como em contextos emergentes, o objetivo da educação superior

Esse objetivo da educação constitui-se no desafio central da atualidade: a educação superior deveria estar preparando o homem para os complexos desafios contemporâneos, muitos deles materializados em claras ameaças, a exemplo da atual crise humanitária de refugiados, conflitos étnico-religiosos, políticos, econômicos e sociais pelos quais o mundo vem passando. Essa complexidade, conforme Bawden (2009), reside principalmente em dois fatos: os desafios reúnem vários componentes diferentes que reagem/interagem com frequência e em escala global e; exigem julgamentos humanos coletivos das ações que envolvem dimensões morais, estéticas e intelectuais.

O comprometimento com essa noção de desenvolvimento humano e social – objetivo da educação – enfrenta, na educação superior, em particular na brasileira, inúmeros desafios, ou desafios emergentes: massificação da educação superior, privatização da educação superior, financiamento, concorrência, liberdade acadêmica, meritocracia intelectual.

Ao sucumbirem a essa lógica, as universidades perdem seu protagonismo social porque deixam de atuar como espaço de produção de crítica e de intelectualidade. Com isso, comprometem sua liberdade acadêmica e autonomia, o que implica em um outro fator referente à qualidade: as universidades perdem sua capacidade de pensar criticamente, com discernimento, para que possam apresentar respostas à sociedade, aos desafios da vida, do local e do global. Sem liberdade, as universidades não conseguem perseguir sua missão e objetivos, perdem sua autonomia e abrem espaço para forças políticas e ideológicas que queiram exercer controle sobre elas.

Assim, para se tornarem relevantes e, portanto, de qualidade, as instituições de educação superior precisam incorporar em sua missão e objetivos institucionais um projeto de desenvolvimento humano e social; e, a partir dessa consciência, a qualidade assumirá outra perspectiva.

Em suas interpretações sobre esses novos contextos emergentes em educação superior Bawden (2009, p.50) salienta que, sem considerar o que as IES tenham feito no passado (as funções adotadas, os objetivos perseguidos e os paradigmas gerados) “elas precisam ser reavaliadas criticamente em função da sua adequação à luz dos desafios das circunstâncias complexas nas quais nós humanos nos encontramos hoje em qualquer lugar no mundo.”

Se parece que todos vivem em uma crise de paradigmas, com inadequações nos modos de ver, compreender, valorizar e tratar o mundo, é preciso resgatar o papel da educação superior e sua qualidade na perspectiva da importância vital que imprime no desenvolvimento humano e social como seu primeiro objetivo educador.

## 2.1 CLASSIFICAÇÕES DE QUALIDADE: ANOS 80 E 90

Com apoio em Lee Harvey (1993, 2006) e Daiana Green (1993), reconhecemos que os primeiros estudos sobre a qualidade começaram a surgir em meados da década de 1980. Um dos estudos mais significativos sobre este tema foi publicado em 1985, em *What the hell is quality* (Ball, 1985) que definiu o termo qualidade como algo a ser ajustado ao propósito (*Quality as fitness for purpose*). Mais tarde, em 1988, Barnett publicou na revista *Assessment and Evaluation in Higher Education* o trabalho intitulado *Entry and exit performance indicators: some policy and research issues* em que a qualidade foi debatida em termos da noção de valor agregado. Em 2005, Kim Watty em seu trabalho intitulado *Quality in accounting education: what say the academics?* (WATTY, 2005) buscou conceber como é assegurada a qualidade no ensino superior de contabilidade a partir de uma pesquisa realizada com trinta e nove contadores acadêmicos de universidades australianas. A pesquisa empreendida por Watty demonstrou que a qualidade é assumida pelos pesquisados de forma diferente e depende de cada ponto de vista. Foi na década de 1990, porém, que nasceram importantes propostas de categorização da qualidade na educação superior, a exemplo de uma das mais conhecidas classificações de qualidade, publicada em 1993, na revista *Assessment & Evaluation in Higher Education*, sob o título *Defining Quality* de autoria de Lee Harvey e Diana Green. Nesse artigo, esses autores discutem o conceito de qualidade no ensino superior incluindo formas de pensar sobre ela, sua relevância para o ensino superior, inter-relações e bases político-filosóficas.

Em 2006, em *Understading Quality*, Harvey discute morfologicamente o termo qualidade apresentando suas definições como substantivo, adjetivo e advérbio: o termo qualidade como substantivo é a personificação da natureza essencial de uma pessoa, de um objeto, ação, processo ou organização. No século dezenove, na Grã-Bretanha, este termo foi empregado como referência à elite (HARVEY; GREEN, 1993); como um adjetivo, significa o alto grau ou estado e, muitas vezes, implica em exclusividade, conveniência, ou até mesmo a bondade (HARVEY, 2006); como expressão adverbial, geralmente está relacionado à mudança e implica em transformação (HARVEY, 2006). Para Harvey, no ensino superior, pelo fato de o mesmo ter evoluído, o conceito de qualidade apresenta várias nuances e é por isso que o mesmo assume um caráter multifacetado. Não se pode confundi-lo com a garantia de qualidade (*quality assurance*): a diferença entre *quality* e *quality assurance* é conceitualmente semelhante a existente ao conceito de testes de inteligência e QI, os quais se propõem a medir a inteligência (HARVEY, 2006).

Nesse sentido, o autor explica que uma agência pode querer garantir a conformidade com a política, como o alinhamento de currículos com uma exigência de educação

profissional. Nessa perspectiva, a qualidade é evocada como o veículo que serve para assegurar a conformidade, assim como o alinhamento será um dos critérios de qualidade empregados pelos avaliadores para fazer seus julgamentos sobre a qualidade. A metodologia de cálculo do julgamento é o processo de garantia de qualidade. Em outros termos: a qualidade fornece a base conceitual para os processos de garantia de qualidade (HARVEY, 2006).

Ao examinar a natureza da qualidade, Harvey e Green (1993) identificam cinco diferentes conceituações: a qualidade como fenômeno excepcional, perfeição ou coerência, adequação à finalidade, custo-benefício e transformadora. As análises acerca dessas conceituações conduzem ao entendimento de que, para alguns, a qualidade da educação superior está no atendimento às expectativas do cliente, na venda de conhecimentos e conteúdos programáticos de acordo com as necessidades demandadas pelo mercado; para outros, a qualidade está no compromisso social das IES, no processo de formação ética, científica e técnica dos sujeitos indispensáveis à construção social como caminho para a dignificação do homem, assunto que também será tratado com mais atenção adiante. No momento, esta breve discussão serve apenas para ilustrar que a “qualidade como satisfação dos clientes” é tema complexo em educação superior e deve ser abordado adiante porque, como tem alertado Dias Sobrinho (2013), é preciso refletir mais sobre este tema posto que os sistemas de educação superior estão se tornando cada vez mais privatizados, e essa perspectiva de qualidade pode produzir uma crescente mercadorização da formação e dos conhecimentos, o que é lamentável para o desenvolvimento de uma nação.

## 2.2 TERMOS CONTEMPORÂNEOS DE QUALIDADE

Embora as concepções de qualidade propostas por Harvey e Green (1993), Barnett (1992) e Green (1994) tenham sido centrais na definição da qualidade nos anos 80 e 90, novos termos e concepções sobre ela surgiram nos anos dois mil, muito provavelmente em função de novas pesquisas e da ação de organismos internacionais e *stakeholders*. Uma dada concepção de qualidade é dependente da noção de educação superior que se tem, isto é, a noção de qualidade é orientada pela intenção de educação superior pretendida.

### 2.2.1 Economicismo e Pluralismo

Bertolin (2009) define esta perspectiva de qualidade quando as instituições de educação superior orientam seus serviços para interesses econômicos com objetivo de formar pessoas em especial para o mercado de trabalho, atuando de forma efetiva e eficaz, com celeridade e menor custo. Esta ideia de qualidade é defendida essencialmente pelo setor privado, em especial grandes conglomerados educacionais. Há, também, alguns organismos internacionais que influenciam este processo, como a OCDE, WB, UNESCO, e OCDE, entre outros, que inseridos num processo de internacionalização direcionado à transnacionalização têm a educação como mercadoria. Embutido nesse contexto há o discurso da garantia da qualidade associada à importância dos *rankings* e os processos de acreditação. Tais processos estão vigentes no mundo e são mais valorizados que os processos avaliativos para efeito de melhoramento; em outros termos, há o predomínio do processo avaliativo como um fim e não como um meio para atingir a qualidade (BRANDENBURG; WIT, 2011). Bertolin (2009, p. 135-136) destaca que os principais termos associados à perspectiva de qualidade economicista são “eficiência” e “empregabilidade”. Destaca que o conceito de eficiência é utilizado na administração e engenharia da produção, constituindo-se num critério de natureza econômica, medido em termos da capacidade administrativa em alcançar elevado grau de produtividade.

Para Gentili e Silva (1995) contribuiu para esse cenário, o caráter neoliberal da década de 1990. Assim, quanto mais construída e mantida pela ótica produtivista e economicista puder ser edificada a educação superior, mais produtivo se torna o sistema educacional.

Em relação ao Pluralismo há a concepção de que há várias missões para a educação superior e que devem ser observadas as especificidades de cada contexto, bem como dos sistemas de educação, o respeito às diferenças em níveis locais, institucionais e regionais. Assim, nessa perspectiva de qualidade, termos como “diferenciação”, “pertinência” e “relevância” são integrantes da qualidade.

Nesse contexto, a “pertinência” refere-se ao papel da educação superior e seu lugar no contexto da sociedade e isso eleva a função da missão institucional nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, sua relação com o mundo do trabalho e relações com Estado e fontes de financiamento (UNESCO, 1998). O termo “relevância” refere-se aos propósitos institucionais e necessidades da sociedade, a exemplo das carências sociais encontrarem pertinência na missão institucional. A “diferenciação,” por sua vez, abrange um número de IES, com propósitos e missões diferentes (diversidade de missões) que no fato de atenderem públicos sociais diferentes, com emergências específicas, encontram relevância na sua razão de ser, por isso são pertinentes (BERTOLIN, 2009).

A visão pluralista da qualidade em educação superior tem sido defendida em maior número por membros da comunidade acadêmica e científica, Unesco, União Européia e governos não tão comprometidos com a linha neoliberal (BERTOLIN, 2009).

#### **1.2.4 Isomorfismo, Especificidade e Equidade**

No que diz respeito à qualidade isomórfica, da especificidade e equidade, Morosini (2014, 2016) fez a distinção entre os mesmos ao relacionar a noção de qualidade associada ao conceito de sociedade do conhecimento. Ainda, identifica, a partir de textos anteriores (MOROSINI, 2001 e 2009), a consolidação da concepção isomórfica fortalecida pelo processo de internacionalização e o surgimento de posição “mais defensável e substantiva da qualidade da equidade da educação superior” (MOROSINI, 2014, p.388).

Para a autora, a educação superior tem vivido um momento singular inserida num contexto sócio histórico e econômico mundial que desafia a as funções de ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Morosini (2014) ancora suas reflexões em Didriksson (2012, p.5) para informar que existe em curso um “Estado de mutação que está em todas as partes, com pontos de contato, de domínio e diferenciação: um Estado complexo, com forças complexas em efeitos e causas desiguais entre o que está determinando e está surgindo”.

Na visão da autora, este estado mutante carrega a noção de contextos emergentes da educação superior que se traduz pela ideia de “configurações em construção na educação superior observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, refletoras de tendências históricas” (RIES, 2013 *apud* MOROSINI, 2014, p.388). São contextos que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização, em que há interação com contextos de outras formas, mesmo que exista “uma relutância estranha e inexplicável por parte das IES em todo o planeta de assumir o fato de que são, acima de tudo, agências de desenvolvimento humano e social” (BAWDEN, 2013, p. 49 *apud* MOROSINI, 2014, p. 388).

Na compreensão de Morosini (2014), os contextos emergentes ocupam um espaço de transição entre um modelo weberiano de educação tradicional e um outro de educação superior neoliberal: o modelo tradicional volta-se ao bem social, no qual a ciência e a tecnologia caminham em direção ao desenvolvimento científico, a valorização da cultura e da atenção à comunidade.

No caso do Brasil, são cabíveis muitas das especificidades acima indicadas. No entanto, na educação superior, outras podem ser acrescentadas: expansão acelerada, surgimento de políticas de diversificação, fusões entre grandes grupos, inclusive nacionais e internacionais, privatizações, busca pela inovação como diferencial no mercado, entre outras. Assim, há um novo cenário da educação superior que se assenta em um sistema educacional que não sustenta mais aquele modelo histórico, tradicional e estático em que se viveu desde o século XIX. Prova disso são as novas organizações acadêmicas, novas configurações de currículo, novos perfis docentes (cada vez mais jovens), novos discentes (cada vez mais tecnológicos) e novas exigências da sociedade, do mercado e da globalização da educação superior.

Diante dos desafios da educação superior postos no atual contexto, em função da globalização, percebe-se que dentre os três tipos de qualidade da educação superior – isomórfica, da especificidade e da equidade – há predominância da qualidade isomórfica<sup>2</sup>. Este tipo de qualidade compõe-se por um movimento que cada vez mais se fortalece pelo desenvolvimento dos processos da internacionalização transnacional, que precisa de *standards* comuns para viabilizar a mobilidade entre países e blocos (MOROSINI, 2014).

No que diz respeito à qualidade da equidade, a mesma “[...] avalia não só a entrada e a manutenção no sistema de educação superior (acesso e permanência), mas os atributos de igualdade de formação”. (MOROSINI, 2014, p.399).

Morosini (2014) ao refletir sobre os caminhos a serem adotados na construção da qualidade da educação superior informa que o futuro tende a apontar a manutenção da complexidade da qualidade da educação superior com tensões e lutas simbólicas na busca do domínio do campo científico nos contextos emergentes. “A certeza que temos é que qualidade é um construto imbricado ao contexto das sociedades e consequentemente aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da educação superior na construção de uma sociedade” (MOROSINI, 2014, p.399).

### 3. METODOLOGIA

As análises qualitativas empreendidas basearam-se em pesquisa bibliográfica em que se consideraram artigos científicos, livros, teses, textos jurídicos (Leis, Medidas Provisórias, Decretos, Resoluções, Portarias, Pareceres, Notas Técnicas, entre outros) voltados à compreensão do conceito e da avaliação da qualidade. Para estas análises, os dados quantitativos foram coletados em sítios oficiais, em especial, em bancos de dados gerenciados pelo Inep/Censo da Educação Superior. Nestes sítios/bancos de dados, buscamos dados relativos ao número de instituições, cursos de graduação na modalidade presencial e a distância, número de docentes e estudantes matriculados em cursos de licenciatura, inclusive em Pedagogia, entre outros. Também, coletamos dados em documentos relacionados ou pertinentes ao ano de 2014, como: Relatório de Área do Enade (2014), Instrumentos de Avaliação de Curso e Institucional (2012 e 2014) do Inep, bem como de indicadores de qualidade, como o CPC – Conceito Preliminar de Curso e CC - Conceito de Curso. Outras fontes de dados também foram utilizadas, como o Censo da Educação Superior.

Para dar conta da análise dos Relatórios e Instrumentos de modo integrado, nos baseamos na recente proposta de indicadores de qualidade para a educação superior formulada por Morosini, Fernandes, Leite, Dal Pai Franco, Cunha e Isaia (2016), apresentada no artigo “A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores.” Este artigo é fruto de reflexões sobre a qualidade da educação superior realizada no Projeto

---

<sup>2</sup> Ibidem.



Observatório da Educação Superior, desenvolvido pela Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior – RIES/CAPES/INEP e publicado na Revista Brasileira de Educação (v.21, nº 64, jan-mar, 2016).

O texto do artigo apresentado traz propostas de indicadores da qualidade da educação superior em cinco dimensões: *internacionalização, gestão da educação superior, ensino de graduação, educação superior e inovação pedagógica, formação e desenvolvimento profissional docente*.

Com base nesse estudo, identificamos, apresentamos e analisamos 39 (trinta e nove) Indicadores de Qualidade (associados a seis Categorias de Qualidade). Desses 39 (trinta e nove) Indicadores, 12 (doze) foram por nós propostos tendo em vista a necessidade de ampliar o debate em função das recentes mudanças das políticas educacionais relacionadas à formação de profissionais para a Educação Básica e as especificidades do Curso de Pedagogia, não contempladas pelas autoras na sua proposta de Indicadores. Ao final da análise do conjunto de Indicadores, nos posicionamos diante de cada Categoria de qualidade estudada: *Qualidade do Currículo, Qualidade das Práticas Pedagógicas, Qualidade da Avaliação, Qualidade da Instituição, Qualidade do Corpo Docente e Qualidade do Corpo Discente* procurando evidenciar onde, como e em que perspectiva se apresenta a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, em 2014, no contexto do Sinaes.

A análise dos Relatórios de Área buscou perceber a existência de práticas internas que visam à melhoria da qualidade como efeito da avaliação dos cursos. Essa perspectiva está prevista no Sinaes no sentido da compreensão da educação como bem público e de direito, e, portanto, compreende a avaliação como uma prática orientadora para o caminho da formação emancipatória.

Os Instrumentos de Avaliação de Curso e Institucional (*in loco*) têm por objetivo “subsidiar os atos autorizativos de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) – nos graus de tecnólogo, licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância” (INEP, 2012, p.1) e de credenciamento e credenciamento institucional. Estes instrumentos são utilizados para a aferição do Conceito de Curso (CC), que é “calculado, [...], com base na média aritmética ponderada dos conceitos das dimensões, os quais são resultados da média aritmética simples dos indicadores das respectivas dimensões” (INEP, 2012, p.2) e do CI – Conceito Institucional..

Diante dessas colocações, constitui-se o problema de pesquisa: “Como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior em Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, em 2014, decorridos dez anos de implementação do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior?”

#### **4. RESULTADOS**

Realizamos este estudo com a intenção de melhor compreender como se apresenta a avaliação da qualidade da Educação Superior, decorridos dez anos de implementação do Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. No percurso do trabalho, acabamos por focalizar a questão nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, analisando mais pormenorizadamente o Enade 2014, Relatório de Área, Instrumentos de Avaliação de Curso e Institucional do Inep, em contexto das Diretrizes e Políticas Nacionais e de uma problematização dos indicadores de qualidade, como o CPC – Conceito Preliminar de Curso e CC - Conceito de Curso, bem como do Censo da Educação Superior.

As análises resultantes deste estudo indicam que, embora preconizada em documentos oficiais, a qualidade que ocorre é outra - muito mais voltada ao Economicismo e Isomorfismo do que à Equidade - e fica potencialmente incapaz de conduzir à emancipação. O Sinaes,

como se apresenta, está modelado às necessidades e à mentalidade gerencial das grandes corporações educacionais, revelando uma enorme capacidade e fôlego do mercado em continuar crescendo, inclusive pela via da Educação a Distância, por conta, sobremaneira, da força normativa da avaliação. Percebe-se que a proteção do negócio encontra estratégias espetaculares que nada têm a ver com o compromisso social da universidade, mas com a mentalidade empresarial, competente e inteligente, fidedigna aos seus propósitos mercantis, como não poderia deixar de ser.

Embora não se possa dar conta de se observar todas as possíveis revelações proporcionadas pelo Sinaes, algumas podem ser percebidas no horizonte e acreditamos que esta dinâmica movimenta e dá fôlego ao aperfeiçoamento desse Sistema. Sobre esse novo horizonte, que consiste em um novo caminho, ao pretender analisar a Política Nacional de Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica, partimos da hipótese de que a qualidade da educação passa pela qualidade da formação docente. Considerando que essas análises sejam reveladoras em relação à formação docente no Brasil, algumas delas merecem destaque, como o fato das políticas em curso privilegiarem a formação de professores em Cursos a Distância em desatenção ao § 3º do artigo 62 da LDB de 1996, que determina que a formação inicial de profissionais do magistério dê preferência à modalidade presencial. Nesse aspecto, por meio dos dados apresentados, percebe-se que a maior parte dos estudantes dos Cursos de Licenciatura no Brasil é mulher, frequenta cursos noturnos e na modalidade a distância. O problema reside no fato de que, provavelmente, grande parte dessas mulheres, além de desempenhar a jornada de trabalho fora de casa, cuida dos filhos e dos afazeres domésticos, tem renda comprometida com custos da casa e família, e não consegue adquirir livros e/ou custear cursos de formação continuada. Dessa forma, a educação a distância constitui-se em uma saída para essas mulheres.

O anunciar desse novo horizonte traz também inovações em relação à Política de Formação de Profissionais para a Educação Básica: iniciação à docência - ainda a se saber se será nos moldes do Pibid - apoio acadêmico a licenciados, formação pedagógica para graduados não licenciados, promoção de revisões curriculares de acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, residência docente, intercâmbios entre instituições, e, no campo do financiamento, amortização do saldo devedor do financiamento estudantil do licenciado pela docência efetiva na rede pública de educação básica, entre outras.

As inovações também contemplam o Sinaes, como a proposta do *regime especial da avaliação das licenciaturas* por este Sistema e a *prova nacional* para docentes. Essas medidas parecem indicar novas perspectivas de qualidade, embora seja notório que não são suficientes para assegurá-la, mas constituem-se em caminho para se repensá-la.

Na tentativa de cercar os desafios relacionados à compreensão da qualidade nos Cursos de Pedagogia, propusemos algumas questões que orientaram nossa caminhada nessa busca: que noções/conceitos de qualidade o Curso de Pedagogia, no contexto do Sinaes, imprimiu? Apesar da vinculação entre avaliação e qualidade ser recomendada nos documentos oficiais, esta relação apresenta parâmetros suficientes para a construção de um conceito de qualidade? Os resultados da avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia reforçam que caráter: o concorrencial, no sentido do controle burocrático e ordenamento, ou o do cumprimento dos mandatos sociais das instituições, portanto formativo-emancipatórios?

Evidentemente, em função dos limites desta pesquisa, nem todas essas puderam ser respondidas por conta dos desafios que emergiram. No entanto, importantes revelações foram obtidas por meio da análise dos indicadores empregados neste estudo, distribuídos nas Categorias de Qualidade definidas.

As análises relacionadas à *Qualidade do Currículo* revelam que a quantificação de algo abstrato, como a Qualidade do Currículo, em conceitos numéricos é inviável e afasta a lógica de maturidade institucional que deveria ser construída pelas instituições/Cursos de

Pedagogia no contexto do Sinaes. Por conta disso, é provável que as instituições/cursos, principalmente as pequenas instituições - a maioria no Brasil - deixem de lado sua autonomia pedagógica e busquem, de forma mecânica, “modelos” de organizações curriculares abertas, flexíveis e com práticas interdisciplinares adequadas às suas necessidades sem se dar conta de que essa é uma prática que deveria ser construída institucionalmente. Isso afasta qualquer perspectiva de qualidade e está presente em grande parte das instituições brasileiras.

É revelador, também, o fato de o Inep, por meio do Relatório de Área, destacar que os estudantes de Pedagogia no Brasil, em 2014, apresentam enormes dificuldades no emprego da Língua Portuguesa - com erros ortográficos e gramaticais que comprometem a compreensão, coesão e coerência de ideias. Este Relatório levantou a possibilidade desse desconhecimento estar relacionado “aos currículos de muitos cursos de Pedagogia” (BRASIL, Inep, 2015, p.90). “A revelação mais imediata e que causa bastante preocupação é a baixa qualidade da formação dos estudantes dos cursos de Pedagogia” (BRASIL, Inep, 2015, p.90).

Essa baixa formação, como revelado neste estudo, implica na inabilidade/incapacidade de: Relacionar a teoria à prática; Posicionar-se adequadamente em relação à profissão do Licenciado em Pedagogia; Problematicar temas relacionados à educação, como o relacionado aos Direitos Humanos; Ensaaiar o ato de criticar e refletir; Posicionar-se em defesa de princípios constitucionais - como a democracia e a tolerância; Ancorar-se em percepções mediadas pelo conhecimento científico; ao contrário, essas percepções aparecem eivadas de preconceitos calcados no senso comum a partir da revelação de um quadro de incompreensões; Perceber a cidadania e suas formas de conquista; Perceber os preceitos mais básicos da escola;

Estas constatações incidem diretamente na percepção de qualidade dos Cursos de Pedagogia do Brasil, em especial, no conceito de qualidade emancipatória, que está diretamente ligada ao pensamento crítico, baseado na pesquisa e na reflexão, bem como na consciência cidadã. Um Curso de Pedagogia com qualidade social deve ser capaz de gerar no indivíduo condições para sua emancipação cognitiva, que ocorre, principalmente, por meio da crítica e da reflexão amparadas pela consciência cidadã.

Então, é deveras preocupante que, ao desconhecer os princípios mobilizadores que atuam na sociedade e na escola, e o papel emancipatório e republicano do profissional Licenciado em Pedagogia, ensinar crianças e adolescentes torna-se uma tarefa árida, desgostosa e angustiante. Nessas condições, isto é, sem a assunção desses princípios constitucionais-educativos, o docente coloca-se na posição de “linha de produção” e, não raro, equivoca-se no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido, criando em sua sala de aula um processo repetitivo de conteúdos sem contexto, valores ou inseridos em espaços vividos pelos estudantes.

Por sua vez, as análises relacionadas à *Qualidade das Práticas Pedagógicas* são reveladoras a começar pelo fato de que, na memória dos estudantes, em alguma altura do processo de integralização curricular, as *atividades práticas* se fizeram presentes, mas estes não parecem demonstrar, de um modo geral, saber se posicionar diante de encaminhamentos que demandem conhecimento “prático”, como, por exemplo, a elaboração de um planejamento para trabalhar com crianças.

Outras constatações foram obtidas na análise dos indicadores dessa Categoria e reforçam o percebido anteriormente:

- Os estudantes apresentam inúmeras deficiências em relação ao perfil do egresso proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive desconhecem conteúdos e teorias educacionais/sociais fundamentais e a realidade da escola de Educação Básica – o que implica na desvinculação do trabalho intelectual com atividades práticas e experimentais;

- A qualidade dos textos discursivos produzidas é baixa e essa condição provavelmente implica em outras deficiências, como a dificuldade de interpretação e argumentação;
- Os Cursos de Pedagogia no Brasil desenvolvem *atividades práticas*, mas a qualidade destas atividades e do processo de relação teoria-prática não é eficiente;
- Menos de três por cento dos estudantes do sexo masculino e menos de três por cento dos estudantes do sexo feminino receberam bolsas de Iniciação à Pesquisa;
- A maior parte dos estudantes concluintes do Curso de Pedagogia no Brasil não são jovens, ao contrário, são pessoas entre 30 a 35 anos, com destaque para as pessoas acima de 35 anos;
- A maioria dos concluintes são mulheres;
- Quase um terço dos estudantes tem renda familiar mensal de até 1,5 salários mínimos mensais e mais de um terço entre 1,5 a três salários mínimos;
- Mais de um terço dos estudantes contribuem para o sustento da família e mais de vinte por cento têm renda, mas precisam de ajuda da família;
- A redução de horas do estágio, prevista na legislação, contribuiu para a abreviação de atividades importantes do percurso formativo dos estudantes;
- Como os estudantes não têm tempo para estudar e têm dificuldade para escrever e interpretar textos, o TCC obrigatório torna-se um obstáculo, mas os estudantes encontram um modo de concluí-lo;
- Há precário domínio dos aspectos teórico-metodológicos envolvidos nas fases do planejamento da ação pedagógica;
- Os Instrumentos de Avaliação *in loco* precisam evoluir no sentido de promover condições e critérios mais claros de avaliar as *atividades práticas* e sua vinculação ao trabalho intelectual desenvolvido nos Cursos de Pedagogia em funcionamento no Brasil;
- Há um conceito de qualidade que está posto nos documentos oficiais (Diretrizes), mas há outro(s) que está(ão) acontecendo;

Diante do exposto, o que nos parece é que a maioria dos caminhos até agora percorridos, nessa busca de compreender a avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil, tem horizontes complexos que, ao contrário de fornecer respostas, me apresentaram mais perguntas. Com isso, queremos dizer que a situação dos Cursos de Pedagogia no Brasil em relação à avaliação da qualidade, em especial à “Qualidade de Currículo” e “Práticas Pedagógicas,” como visto, está inserida nesse horizonte complexo e não parece haver uma luz no fim do túnel. Até o momento, o que nos parece estar em jogo é o compromisso a ser assumido por todos: estudantes, instituições e governo. Todos deveriam atuar na busca da qualidade do processo formativo porque, afinal, de fato, sofrerão as consequências, em primeira instância, crianças e adolescentes na Escola e, em segunda instância, a sociedade e a construção da cidadania. Sem isso, não há como se construir um caminho para a qualidade emancipadora, negando-se à sociedade um bom professor, capaz de promover a educação com sentido social, na perspectiva de bem público, porque este professor não aprendeu a pensar e, se não aprendeu a pensar, não saberá ensinar. Saber pensar, então, nessa perspectiva é um indicativo de Qualidade Social e de crescimento intelectual; e isso se constitui no cerne do mandato social de cursos e instituições, mas, se os estudantes não sabem pensar, nem as instituições lhes ensinam essa prática, que qualidade teremos?

Em relação às demais qualidades analisadas - *Qualidade da Avaliação, Qualidade da Instituição, Qualidade do Corpo Docente e Discente* - têm-se as seguintes constatações centrais:

Quanto à *Qualidade da Avaliação*: os estudantes, de uma forma geral, não conseguem se inserir em aprendizagens complexas pelo fato de que têm pouco contato com seus cursos,

estudam e pesquisam pouco e, portanto, formulam pouco ou nenhum pensamento abstrato complexo. Portanto, a aprendizagem complexa não ocorre ou é frágil e “por conta do acesso superficial ao debate contemporâneo travado no campo da Educação, [ocorre] apenas memorização acrítica de expressões mal compreendidas” (BRASIL, 2016, p.84).

A respeito da *Qualidade da Instituição*: os estudantes afirmam receber infraestrutura adequada de suas instituições, como, por exemplo, acesso à biblioteca física e virtual, mas não têm tempo para estudar nem ler. Essa constatação revela que a dificuldade dos estudantes não está somente no pouco tempo para estudar, mas na carência cognitiva relativa às ferramentas para o estudo, como o gosto pela leitura e capacidade de ler e escrever, interpretar e pensar. Em outros termos, se o estudante ler pouco, estudará, escreverá e pensará pouco! Saber ler e escrever bem é pressuposto mínimo para a edificação da qualidade social.

Sobre a *Qualidade do Corpo Docente*: percebe-se que a mesma é avaliada apenas de forma quantitativa, se bem que o Sinaes avalia, ainda, as formas de qualificação e capacitação do corpo docente das instituições e o seu plano de carreira.

Em relação à *Qualidade do Corpo Discente*: Os indicadores desta Categoria identificam que os Instrumentos e Relatórios analisados limitam-se a constatar se a instituição e/ou curso implementou programas de atendimento extraclasse, as atividades de nivelamento, além de apoio psicopedagógico oferecido pela instituição; se existem programas de internacionalização e intercâmbios e se estão implementados; se os estudantes participam ou não de eventos (congressos, seminários, palestras, viagens de estudo e visitas técnicas) e produção discente (científica, tecnológica, cultural, técnica e artística), entre outros aspectos de cunho quantitativo.

Diante de todas essas revelações, fica evidente que a avaliação da qualidade da Educação Superior, aí incluída a avaliação da qualidade dos Cursos de Pedagogia, tem por objetivo resguardar o direito de aprender do estudante, que é central em grande parte das atividades desenvolvidas na educação superior. Assim, uma instituição ou um curso de Pedagogia perdem seus mandatos sociais quando não são capazes de atrair estudantes e, atraindo, precisam lhes oferecer formação de qualidade com equidade. Para haver equidade é preciso que haja qualidade. Se os estudantes entram nos Cursos de Pedagogia com baixa capacidade de ler e escrever, pensar e criticar, formular e compreender; enfim, aprender e ensinar e saem desses cursos em condição similar, como falar sobre equidade, cidadania e emancipação?

## 5. CONCLUSÃO

As análises em relação ao Curso de Pedagogia no contexto do Sinaes, no ano de 2014, podem conduzir o leitor à interpretação de que quase tudo está perdido. Essas análises ganham força e o leitor poderá concordar com Demo (2016), quando diz que estamos em rota equivocada, suicida. Embora tenhamos enfatizado na maior parte do tempo da pesquisa que o Curso de Pedagogia no Brasil tem andado em searas difíceis e que isso implica diretamente na baixa qualidade desses cursos com possíveis consequências na qualidade da Educação Básica oferecida pelo Estado, entendemos que estamos em crise e, esta, por sua vez, é sinal, um indicativo de que é preciso mudar. Portanto, a mudança provocada pela crise deve ser a nossa próxima parada. O movimento provocado para essa mudança deve ser campo fértil para o debate, principalmente entre os interessados nessa causa: sociedade, instituições, professores, estudantes e órgãos reguladores.

O primeiro ponto deste debate – como desafio - entre outros de igual relevância, consiste nas implicações decorrentes da natureza normativa da avaliação no Sinaes, questão também levantada por Griboski (2014, p.24) quando identifica, em sua tese de doutorado, a

“prevalência da regulação nos processos de avaliação, caracterizado por meio de uma postura controladora do Estado, [...] visão que considera a supremacia dos valores do Estado e do mercado sobre os princípios formativos da avaliação.”

Nos doze anos de Sinaes (2004 a 2016), a supremacia do mercado continua causando espanto porque tem encontrado novas e poderosas formas de mutação e resistência, com crescimento vertiginoso e implacável que fez da educação superior privada um grande negócio que não se opera mais e principalmente apenas em nível acadêmico, mas nas mentalidades dos conselhos empresariais, nas decisões de um *Chief Executive Officer - CEO* e assim por diante. Era comum, em relação a essa nem tão nova realidade, na década de 1980/1990, ouvir na mídia que tal encaminhamento foi dado pelo Reitor ou Diretor, ou equivalente, mas nos dias atuais, lê-se e ouve-se que decisões são tomadas pelos CEO das empresas (o CEO da Kroton Educacional, o CEO da Ser Educacional, e assim por diante). É evidente que essas decisões são relativas aos grupos educacionais, mas não se pode negar que influenciam diretamente as mantenedoras e as instituições de ensino superior pertencentes a esses grupos. Enfim, com isso, queremos ilustrar que as decisões pertinentes à maior parte da educação superior do Brasil está nas mãos de uma classe empresarial e, como não poderia deixar de ser, essa “classe” está preparada para agir com habilidade estratégica e destreza na manutenção dos seus investimentos e negócios. Trata-se de uma “classe” que estuda, pondera, considera, reestuda, reconsidera, pensa, repensa, calcula, recalcula, investe, reinveste e colhe os resultados. Nesse particular, a unidade de análise do lucro é o estudante: uma instituição com dois mil estudantes na graduação vale “X”, mas se houver possibilidade de agregar mais valor às mensalidades, como o pagamento via cartão de crédito da própria empresa, esse estudante valerá “2X.” E, em assim sendo, como é que poderia o Sinaes barrar tudo isso? Nem poderia, em função da força do mercado e do fato do Estado não suprir a demanda por educação superior; e até porque o artigo 209 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988, determina que “o ensino é livre à iniciativa privada atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.”

Ora, desde o início nos posicionamos com a perspectiva da qualidade social, emancipadora, capaz de proporcionar ao estudante condições para a reflexão e a crítica como caminho à equidade; mas, no entanto, o que se percebe é que a avaliação da qualidade presente nos Cursos de Pedagogia no Brasil não se identifica com essa perspectiva. Ao contrário, mantém uma íntima relação com fortes mecanismos de mercado das massas e o resultado não poderia deixar de ser outro: o desvelamento da face normativa do Sinaes. Embora o Sinaes tenha muitas faces e algumas delas tenham tomado fôlego ao logo desses doze anos de sua existência, é possível considerar que a face normativa destacou-se com veemência, embora, ingenuamente, inspirado pela promessa das Diretrizes Curriculares, do PNE e até mesmo de documentos normativos – ou pelo sonho de uma educação de qualidade social – tenhamos acreditado na face emancipatória.

Esta face normativa do Sinaes tem servido a uma certa modelagem desse sistema que ocorre como consequência da estratégia de instituições - principalmente das instituições privadas - em relação à avaliação da qualidade. Em outros termos, o Sinaes, como se apresenta, está modelado às necessidades e exigências da iniciativa privada, da cultura de competitividade das/nas empresas evidenciando uma enorme capacidade e fôlego do mercado em continuar crescendo, inclusive pela via da Educação a Distância, dentro e fora do território brasileiro. Em sendo assim, a proteção do negócio encontra estratégias espetaculares que nada têm a ver com o compromisso social da universidade, mas com a mentalidade empresarial, competente e inteligente, fidedigna aos seus propósitos mercantis, como não poderia deixar de ser. É por isso, talvez, que os estudantes, ao responderem aos questionários do Enade 2014 apontaram que grande parte das instituições lhes proveram com condições materiais

(infraestrutura), humanas (docentes, técnicos) e pedagógicas suficientes ao longo da realização de seus Cursos de Pedagogia. A fórmula é simples, e precisa ser lida contextualmente: atrai-se um conjunto muito grande de estudantes com baixa capacidade econômica, contratam-se professores com pouca titulação e pouca experiência em pesquisa, geralmente especialistas, mas “camaradas”, apresenta-se uma infraestrutura acolhedora, uma proposta de financiamento público (Fies, Prouni) ou privada condizente; acrescenta-se a isso a possibilidade de se estudar total ou parcialmente em casa e conquistam-se muitos clientes. Está ótimo, eram as condições de “que eu precisava, muito obrigado!”. Nesse sentido, o que o Relatório de Área do Enade 2014 pareceu também revelar foi o resultado de muitas relações satisfatórias de consumo e é em função disso que os estudantes não reclamaram de suas instituições, até porque, salvo exceções, não teriam porque fazer o contrário e, outros, nem capacidade para discernir porque “naquele mundo que me satisfaz, nada me insatisfaz” se eu não quiser acordar e, acordado, não souber enxergar.

A esse fato, acrescentamos outro, também de caráter normativo, que é o poder do diploma. No Brasil, conforme o artigo 48 da LDB, os “diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular”. Ora, diferentemente da grande maioria dos cursos de bacharelado em que a competência é testada pelo mercado, a maior parte dos formados em cursos de licenciatura no Brasil e que optam pela docência na Educação Básica servem ao Estado, em escolas e instituições públicas. Como a demanda nessa área ainda é grande, a exemplo do Estado de Santa Catarina e de outros estados, cuja rede estadual é composta por cerca de mais de 70% (setenta por cento) de professores admitidos em caráter temporário, o diploma é peça fundamental. Acertadamente, a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, ao tratar com mais clareza a formação continuada, trouxe um pouco de luz a essa questão mas, por outro lado, a figura do professor com *notório saber* para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do *caput* do art. 36 da LDB de 1996, por força da Medida Provisória nº 746, de 2016, trouxe desespero e desconfiança. Salvo exceções, não existem profissionais com *notório saber* em abundância e, se existem, eles estão na academia, ou em empresas; o que existe disponível são possíveis *notórios sensos comuns*. A desonestidade presente nessa norma é explícita e é reveladora de um conceito que despreza a qualidade. Até então, o que vínhamos observando é que há um conceito de qualidade que está posto nos documentos oficiais (Diretrizes), mas há outro(s) que está(ão) acontecendo. O Sinaes, assim como se apresenta, constitui grande parte do que temos e evoluímos no Brasil nos últimos doze anos em termos de avaliação da Educação Superior, por isso, não pode ser desprezado; ao contrário, cada vez mais e, continuamente, precisa ser problematizado e reinterpretado à luz das políticas educacionais em curso. É provável, como estamos assistindo, que momentos truculentos passem e se renove a esperança de uma avaliação de qualidade social, como idealizada pela sociedade.

Ao finalizar este estudo, percebemos que talvez seja estratégico continuar pesquisando o Sinaes, em especial os Cursos de Pedagogia, principalmente por conta do *regime especial* de avaliação que as licenciaturas deverão se submeter, das mudanças ocasionadas pela nova Política de Formação de Profissionais para a Educação Básica, pelos novos desafios impostos pela dinâmica de mercado e, principalmente, pela persistência em se compreender um tema tão complexo e polissêmico como a qualidade - pressuposto basilar do Direito de Aprender e que implica no Desenvolvimento Humano.

## REFERÊNCIAS

BARNETT, R. **Improving Higher Education: total quality care**. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

BRASIL, 2003. **Sinaes**: Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 (Sinaes)**, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 72, abr. 2004.

BAWDEN, Richard. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: GUNI. **Educação superior em um tempo de transformação**: novas dinâmicas para a responsabilidade social. Trad. Vera Muller, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BERTOLIN, Júlio C.G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções à inexorável subjetividade conceitual. In: **Revista Avaliação**. Campinas, Sorocaba, São Paulo. v. 14, n. 1, p.127-149, mar.2009.

BRANDENBURG, U.; WIT, H. The End of Internationalization. In: **International Higher Education**. Boston: The Boston College Center for International Higher Education, v. 62, p. 15-16, winter 2011. Disponível em: <<http://www.bc.edu/research/cihe/ihe/issues/2011.html>>. Acesso em: 05 set. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Quality in education*. In: Revista Nuances. Ano XVI, n. 18, jan-dez. 2010. São Paulo: Unesp, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação superior**: bem público, equidade e democratização. In: Revista Avaliação. Campinas: Sorocaba, SP, v.18, n.1, mar. 2013.

DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien publico**: el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012.

GREEN, Diana. **What is quality in education**. Society for Research into Higher Education, Ltd., London, England, 1994.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. **Regular e/ou induzir qualidade?** Os cursos de Pedagogia nos ciclos avaliativos do Sinaes. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2014.

HARVEY, Lee. **Versão final do documento publicado como Harvey, L., 2006, a "qualidade Entendimento "**, Seção B 4,1-1 de "Apresentando Bologna objetivos e ferramentas 'em Purser, L. (Ed.) EUA Bologna Handbook: Fazendo trabalhos de Bolonha, Bruxelas Universitário Europeu Associação e Berlim, Raabe, 2006.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment & evaluation in higher education**. Londres, v.18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

MOROSINI, Marília Costa. Avaliação da educação superior no Brasil: entre rankings globais e avaliação institucional In: CATANIA, Afrânio Mendes. **Educação superior no Brasil**: em tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Revista Avaliação**. Campinas, Sorocaba, São Paulo. v. 19, n.2, p.385-405, jul. 2014.



MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; LEITE, Denise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; CUNHA, Maria Isabel; ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 21, n.64, jan-mar 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v.16, n. 1, p. 20-31, mar. 2011.

UNESCO. **Lá educación superior em el siglo XXI**: visión y acción. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris: Unesco, out. 1998.

WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality assurance in education**. Melbourne, v. 13, n. 2, p.120-131, 2005.